

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP

Las unidades de apoyo a la enseñanza. Un modelo basado en las trayectorias.

❖ **MARIÁngeLES CANEIRO MACHADO** | mariangeles.caneiro@cienciassociales.edu.uy**Facultad de Ciencias Sociales | Universidad de la República**

RESUMEN

Se presenta un modelo de organización y funcionamiento de unidades asesoras y/o de apoyo a la enseñanza con base en la trayectoria estudiantil como eje estructurante y centro de las acciones. Para ello se presentan tres aspectos del mismo:

1. La articulación teórica y conceptual desde la dimensión político-institucional a pedagógica para la discusión de estas unidades y sus estrategias de desarrollo.
2. Un modelo operativo derivado y sus procesos claves.
3. La inserción institucional, la planificación y la evaluación de la asesoría sobre estas bases. Las trayectorias se operativizan en cinco momentos, estableciendo una ruta de planificación a largo plazo, lógica interna e interdependencia a las actividades, a partir de cuatro procesos claves: 1) producción de información y datos sobre enseñanza en la universidad y sus resultados, 2) evaluación sistemática de procesos de enseñanza y aprendizajes, 3) orientación pedagógica institucional para los mismos y 4) apoyo estudiantil y docente (formación de capacidades para el estudio y la enseñanza universitaria).

Según la Conferencia Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Colombia, 2008), las IES latinoamericanas *deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y*

transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades (...) (CRES, 2008 en Almuiñas y Ferriol, 2010).

La expansión en clave democrática del conocimiento como pilar de desarrollo, implica una universidad que explicita en políticas y decisiones esta vocación, y así lo expresan distintas comunicaciones y documentos institucionales. En lo que a enseñanza concierne, las aspiraciones mencionadas intentan operativizarse a través de garantizar el acceso, la participación plena y el tránsito en los tiempos esperados y el egreso de los y las estudiantes en la Udelar, resultando éstos los pilares de las orientaciones de transformación, que a su vez reconoce y formaliza dentro de nuestra tradición universitaria, la concurrencia de la investigación y la extensión, avanzando en su formalización e integración.

Con este marco y a partir de aquí, focalizando en la enseñanza de grado, la 'Ordenanza de Grado y otros estudios de formación terciaria', aprobada en 2011 resulta un instrumento de referencia, y su aplicación una medida de avance hacia algunos de estos objetivos (CSE, 2013. Aporte a la Comisión de Metas de la Udelar). Concretamente, y como innovación de fuerte visibilidad e impacto simbólico, la Udelar, como ha sido la tendencia en las universidades latinoamericanas en las últimas dos décadas, ha protagonizado una renovación prácticamente total de sus planes de estudio. Esto es, la casi totalidad de los servicios universitarios han llevado adelante cambios en la dimensión prescriptiva del currículum. Desde este marco de emergencia, y entendiendo que el cambio educativo lo excede con creces, éste se tracciona por lo general a partir del currículum, hemos tomado como línea de investigación e instrumento de análisis y desarrollo el macro concepto de desarrollo curricular, entendiéndolo como provechoso a efectos de comprender algunos funcionamientos de *lo educativo formal*, muy marcadamente en el campo de la ES, dadas sus características institucionales y organizacionales.

DEL DISEÑO AL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

De acuerdo con Díaz Barriga (2005) y Gimeno Sacristán (2005) la noción de desarrollo curricular "...abarca una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción" (Díaz Barriga, 2005: 6). En línea con esto y desde otro ángulo, Camilloni sostiene la necesidad de rescatar la

multidimensionalidad de la investigación respecto de los cambios curriculares, entendiéndolos como cambios que, si son operados a nivel de su efectiva implementación, implican cambios que afectan a todo el entramado institucional en el cual éste tiene lugar, en el sentido de sintonizar cambios en el diseño curricular con cambios en 'lo efectivamente enseñado' (Camilloni, 2001). En el contexto universitario esto implica un desafío no menor en tanto institución caracterizada entre otros factores, por la diversidad y amplitud de la capacidad de tomar decisiones. Así, tanto las decisiones de diseño (o rediseño), y su efectivización deben entenderse como procesos no solo técnicos, sino también políticos y culturales. En este primer ángulo situamos el desarrollo curricular, como una de las nociones claves de esta apuesta de fundamentación y organización de las unidades de enseñanza, dado que comprende procesos asociados a la enseñanza en tanto actividad institucionalizada, con unos actores y contextos concretos que actúan y condicionan las prácticas.

Desde aquí, que cualquier propuesta de cambio o renovación a nivel curricular exige la consideración de otras dimensiones complementarias y en paralelo a las discusiones de diseño. De no ser así, éstas igualmente se pondrán de manifiesto por fuera de la planificación, de los acuerdos y de las previsiones, muchas veces como efectos no deseados en las dimensiones política, administrativa y presupuestal. Como mínimo estos aspectos comprenden la gestión académica, aspectos administrativos y transformaciones institucionales (Díaz Villa, 2003), transversalizados por el eje de la micropolítica universitaria.

Según la noción de proyecto curricular institucional de Ferreyra y Batiston (1997), el mismo se identifica como un proceso de toma de decisión que establece acuerdos acerca de las variables que integran los procesos de enseñanza y los aprendizajes, en el contexto particular. Esta definición muy simple, resulta a la vez muy útil ya que precisa el foco de las acciones institucionales porque explicita lo que para nosotros ha de ser el eje del debate: el favorecimiento de aprendizajes para la integración de los y las estudiantes a los campos disciplinares y a la cultura, de modo de participar plena y activamente en ellos. La distancia entre el acuerdo inmediato que supone este nivel de enunciación y las acciones concretas de gestores, docentes y estudiantes, es el tortuoso camino del desarrollo curricular. El carácter concertado que requiere este proceso, requiere a su vez de formas más o menos acordadas para su elaboración, su implementación y evaluación. Requiere su modelización.

En un ámbito como el universitario, la definición y puesta en práctica del currículum encuentra una multiplicidad de actores con intereses, lógicas y capacidades de incidencia disímiles, pero igualmente con capacidad de palabra y decisión. Esto abre un espacio para el intercambio, la puja y la negociación alrededor de tensiones y direccionamientos contrapuestos, de modelos y formas de entender desde la relación entre universidad y sociedad, a las formas en que efectivamente se desarrollan y favorecen los aprendizajes, cuál es el lugar de éstos, de los contenidos mínimos, su jerarquización y secuenciación. Los servicios universitarios deben reconocer este escenario como parte de su identidad y como un desafío institucional, dado que estos diferentes niveles de concreción requieren de umbrales mínimos de convergencia, de manera de conferir coherencia a la propuesta y consistencia a las acciones que llevarán a la concreción de los diseños curriculares en aprendizajes socialmente pertinentes. En buen romance esto implica niveles básicos de concertación sobre qué, cómo y por qué enseñar en el marco disciplinar. Implica un proyecto, un proyecto curricular que constituirá un plan académico institucional, lo que ya anticipa un modelo de universidad, sus perfiles epistemológicos y metodológicos.

LA ASESORÍA COMO ACCIÓN CLAVE EN UNIDADES DE ENSEÑANZA

Entendemos como misión fundamental de las unidades de apoyo velar por esa coherencia interna siempre en tensión. No obstante, la misma reconoce niveles, procesos y acciones diferenciadas de planificación y evaluación, a la vez que es condición para la consistencia en los fines, objetivos y modelo de desarrollo de la enseñanza, pero también del servicio universitario particular.

Focalizando en estos espacios, nos ocupamos de la enseñanza sin desconocer su imbricación con las otras funciones, en tanto un modo de entenderla y desde una posición política y teórica, pero no consolidada institucionalmente en lo que refiere a las intervenciones educativas y las prácticas. Para ello es menester permear con este objetivo los espacios representativos y ámbitos de discusión y decisión curricular, frecuentemente con orientación dispersa y fragmentada. La necesidad de un modelo institucional o de enseñanza para la concreción de las aspiraciones formativas declaradas en los plan de estudios no están presentes por lo general en ellos, y podemos sostener a modo de hipótesis, que no se visualiza como tal en la amplia mayoría de los actores. Esto representa un enorme

desafío para las unidades de enseñanza puesto que entendemos que este es uno de sus ejes estructurantes, en el cual deben apoyarse las estrategias generales, su misión y visión: *Apoyar teórica y técnicamente la construcción situada de modelos de desarrollo curricular y particularmente de enseñanza, en articulación con la investigación y la extensión, además de evaluarlos procesual y sumativamente.* Esto se deriva de la necesidad de concretar el escurridizo diálogo entre los saberes disciplinares, pedagógicos y procedimentales necesarios para conducir procesos de generación y aprehensión de conocimiento socialmente válido. Según se advierte en la bibliografía de referencia, esta concurrencia es aún incipiente en las IES latinoamericanas. En este tipo de instituciones, la inercia de la cultura organizacional disciplinar muchas veces conspira con las necesidades actuales de profesionalizar la conducción, enlenteciendo o directamente malogrando los procesos.

El acompañamiento que proponemos por parte de las unidades de enseñanza requiere de algunas características en su conformación y hacer. Tomando como apoyo la síntesis respecto de modelos de asesoría educativa de Jesús Domingo (Domingo, 2010), entendemos que las mismas deberían proponerse como perfil a lograr en los servicios:

- *Intervención indirecta* más que *directa o directiva*: acompañando, asesorando y fundamentando procesos necesariamente a desarrollar por los estudiantes, docentes y gestores.
- *De carácter interno* y no *externo*: Esto es, la asesoría debe formar parte de la comunidad de aprendizaje específica.
- *De secuencias de acción continua* y en *menor medida puntuales*: Entendiendo que se trabaja en procesos estables y de largo plazo, como la generación de estrategias pedagógicas, de integración y aprendizajes.
- Respecto a las acciones, se reconocen tres modalidades: *intervención*, *facilitación* y *colaboración*, ésta última, entendida como *crítica o técnica* según el grado de integración a los equipos específicos sobre los que se efectúa el trabajo. Entendemos esta clasificación como un gradiente, con la modalidad de *colaboración crítica* como aspiración. Sus variables condicionantes son la consolidación y reconocimiento de las tareas de asesoría en la institución.
- Modos de articulación en la institución: a- *Servicios*: Apoyos específicos y aislados que emergen ante demandas puntuales, b- *Programas*: las acciones se coordinan y se

desarrollan mediante programas específicos diferentes, y c- “Programa: con la filosofía anterior pero con un solo programa aglutinador, generalmente nacido desde un proyecto educativo y un proceso de autorrevisión con apoyo. Este es el modelo que tiene sentido para la comunidad de aprendizaje y el que posibilita el aunar esfuerzos y perspectivas con un propósito común, más allá de actuar en acciones puntuales o colaterales”.(Domingo. 2010: 75)

En acuerdo al concepto que el autor denomina *Programa*, preferimos entender en este sentido a las unidades de apoyo como Unidad de Enseñanza.

- *Consolidada institucionalmente.* En este sentido la realidad de las unidades en nuestro medio cercano no parecen muy distantes a la que Domingo identifica para las asesorías en general: como “consolidaciones en proceso a partir de funciones delegadas o asimiladas que permiten el accionar del 'oportunisto estratégico' capaz de iniciar procesos desde focos y acciones no específicamente diseñadas para tal fin” (2010:74).

Intentamos argumentar en favor de la existencia de espacios institucionales aglutinadores de umbrales mínimos de coherencia entre los niveles curriculares y de gestión, y existen antecedentes -aunque muy disímiles- en nuestro medio sobre las funciones de apoyo que han asumido las unidades de enseñanza y afines como para entender la necesidad de su consolidación institucional, más allá de las individualidades y los nombres diversos que las mismas han adoptado, es evidente que aún no se consolidan como referentes institucionales de enseñanza. Esto tiene diversas aristas que comparten la base fundamental de la escasez de reconocimiento que la propia función de enseñanza y la educación misma padecen, en los planos materiales, simbólicos y políticos fundamentalmente, lo que constituye sin duda, un círculo vicioso para las instituciones.

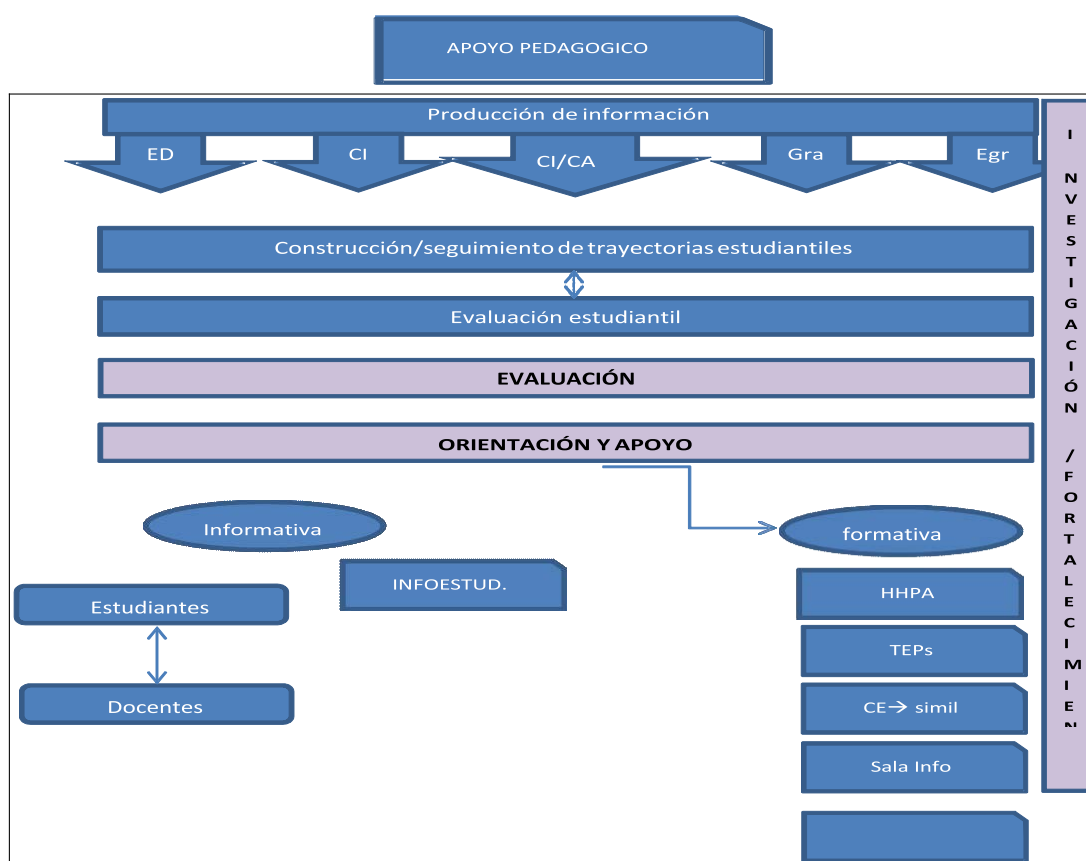
LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES COMO EJE ESTRUCTURANTE

Una vez acordada la misión institucional y el objetivo estratégico, y determinados los planos o dimensiones del proceso de desarrollo curricular del que parten las unidades, se proponen para su desarrollo operativo tres procesos-eje, que toman como base las trayectorias estudiantiles:

- 1) Su modelización y construcción,
- 2) Su potenciación a través de intervenciones específicas y direccionadas de asesoría y formación estudiantil y docente; y
- 3) Su monitoreo y evaluación.

Estas acciones nutren a su vez la investigación de estos procesos del desarrollo curricular. Es así que la articulación de las trayectorias, la asesoría (intervenciones con docentes y estudiantes), el monitoreo y evaluación; como componentes del desarrollo curricular como la línea de investigación situada, constituyen la base funcional de la unidad, esquematizada en el cuadro 2.

Cuadro 2. Esquema de planificación y funcionamiento.



Como vemos, el funcionamiento está apoyado en la evaluación, con dos líneas de producción de información: trayectorias y evaluación estudiantil; y el asesoramiento, con

dos dimensiones (información y formación) y dos referentes: estudiantes y docentes. El desarrollo para un plan de consolidación de largo plazo, se constituye fundamentalmente por la profundización y potenciación de estas líneas y dimensiones desde la investigación y la sistematización del desarrollo curricular.

La evaluación continua y por fases del desarrollo curricular implica generar información que dé cuenta del 'currículo en acción' al decir de A. Camilloni (2001). Para ello es imprescindible recoger, analizar y disponer de información confiable sobre los mismos, pero también problematizarlos, a fin de construir conocimiento que permita la superación de dificultades, la mejora continua y la acumulación que contribuya al desarrollo del campo curricular y de la enseñanza de nivel universitario en nuestro medio. Esto incluye varias dimensiones de acción y horizontes temporales en el contexto de una unidad de apoyo y evaluación, para la cual se proyecta la consolidación de un área específica de evaluación y seguimiento que funcione produciendo, analizando y difundiendo información de forma rutinaria, que incluya diversas fuentes, producida y/o procesada por el propio servicio (indicadores de seguimiento, evaluación estudiantil, evaluaciones diagnósticas y de trayectorias), así como la generación de conocimiento experto en base a problematizaciones y proyectos de investigación priorizados según necesidades de la función (enseñanza) y el servicio.

Por otro lado y como segunda gran área de trabajo, se entiende prioritaria la atención de la actividad de enseñanza, enfatizando las dimensiones de orientación y apoyo académico docente y estudiantil, con el fin de potenciar lo que Rodríguez Moreno (2002) denomina 'cualificaciones clave' y que son aquellas que trascienden las referidas a una carrera específica y podrían relacionarse con los procesos de aprendizaje estratégico (Monereo y Pozo, 2001) necesarios en el nivel universitario, y que conforman la capacidad de autorregulación, investigación y autonomía intelectual (procesamiento y análisis de información, autoevaluación, metacognición, entre otros). El diseño de estos dispositivos no puede hacerse en el vacío, sino que requiere conocer y sistematizar información relativa a las competencias y capacidades que poseen los y las estudiantes que ingresan (evaluación diagnóstica) y su puesta en relación con las necesarias para el tránsito por los distintos ciclos (construcción de perfiles de ingreso) a fin de proponer intervenciones pertinentes a las necesidades.

Lo anterior implica atender las actividades de enseñanza y desarrollo curricular en sus distintos niveles, en articulación con distintos planos y actores relacionados, directa e

indirectamente, con las intervenciones educativas, apostando a la generación de un modelo para la proyección institucional de la enseñanza. No hacerlo predispone a contradicciones que se explicitan en distintos niveles pero que perjudican directamente a los y las estudiantes, no solo en lo que respecta a niveles de frustración relativos a dificultades para concretar sus trayectorias formativas en el servicio específico, sino en los estudios universitarios en general.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P.; Reisber, Rumbley, L. (2009) Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales. Paris. UNESCO.

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2000) Didáctica, currículo y evaluación. Madrid: Miño y Dávila.

Arocena R. (2011) Una perspectiva de la Segunda Reforma Universitaria Udelar, Montevideo.

Batiston, V. y Ferreyra, H. (1997) El currículum como desafío institucional. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Camilloni, A. (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el cambio curricular en Argentina 2001. Facultad de Medicina, UBA. Buenos Aires: OPS-OMS.

Collazo, M (2013) El Cambio curricular: una oportunidad para repensar(nos). En InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior. Vol. 1 N°1 Año 1. Montevideo: CSE-Udelar.

Collazo, Mercedes (2010) El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. Montevideo. Revista Didaskomai.

Contera, C. (Coord.) (1997) Caracterización de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza. Montevideo. Octubre de 1997. Documento de trabajo.

Díaz Barriga, F. (2005) Desarrollo del currículo e innovación. En Perfiles Educativos Vol. 27. N°107.

Diconca, V. (2011) Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Montevideo: CSE-Udelar.

Gandolfo, Mariela. Pérez Giffoni, Ma. Cristina. (2012) De la segmentación y la rigidez a la articulación y la flexibilidad curricular: un nuevo plan de estudios para la EUBCA

http://rbm.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/Ponencia%2057%20%20Gandolfo,%20Mariela_%20P%C3%A9rez,%20Mar%C3%ADa%20Cristina.pdf

Gil Beltrán, J. (2002) *El servicio de orientación en la Universidad. En Tendencias Pedagógicas* N°7.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.*

Monereo, Carles y Pozo, Juan Ignacio (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.*

Rodriguez Moreno, M. (2002) *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional. Barcelona. Ediciones Universitat Barcelona.*

Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.*

DOCUMENTOS

CSE-UdelaR. (2014) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Normativas y pautas institucionales relacionadas. Montevideo: CSE-UdelaR.*

Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232) *Universidad ORT de Uruguay. Disponible en: <http://acclera.uab.cat/ACCEDES/docs/informes/uruguay.pdf>*

UAE - FCS (2002) *Perfil de la generación 2001 de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.*

UAE - FCS (2003) *Informes sobre el Ciclo Básico. Años 1998-2002. Montevideo.*

UAE - FCS (2011) *Hacia un sistema de indicadores para el seguimiento del Plan de Estudios 2009. Montevideo.*

UNESCO. (2009) *Conferencia mundial sobre Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.*

UNESCO. (1998) *Conferencia mundial sobre Educación Superior. Universidad de la República.*

CSE- UA (2005). Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado. Montevideo:UdelaR.

Universidad de la República. Rectorado. (2005). Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2005- 2009. Montevideo

http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/102#heading_296

Universidad de la República. Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. (2011). Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudios.

<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Pautas%20presentaci%C3%B3n%20Planes%20Estudios.pdf>

UdelaR (2009) La Universidad al servicio de la República. Contribución del Equipo Rectoral a la elaboración del Plan UDELAR 2010-2020 (Versión preliminar)